Praca w Klasach Łączonych

rok III–1935/6 Nr. 2

WARSZAWA

JĘZYK POLSKI W SZKOŁACH I i II STOPNIA

(c. d.)

CELE NAUCZANIA JĘZ. POLSKIEGO W SZKOŁACH I i II STOPNIA

Zasadnicze cele nauki języka polskiego, określone w programach dla szkół III-ego stopnia, mają być również osiągnięte i w szkołach niższych stopni organizacyjnych. Zachodzą jednak i pewne różnice, nad któremi należy się zastanowić. Porównajmy najpierw cele nauczania języka polskiego w szkole pierwszego stopnia z celami tegoż przedmiotu w szkole stopnia III-ego. W tej analizie porównawczej będę postępował w następujący sposób: nie będę przytaczał celów tych w całości, gdyż wiele zdań ma identyczne brzmienie, natomiast będę przytaczał urywki inaczej sformułowane w programie dla szkół pierwszego stopnia w porównaniu ze szkołami trzeciego stopnia i będę się starał również pokrótce wyjaśnić, na czem różnice te polegają.

Szkoła pierwszego stopnia:

„W ciągu siedmiu lat pracy w tym zakresie dziecko winno się nauczyć mówić jasno i poprawnie językiem polskich warstw wykształconych, wspólnym dla całej Rzeczypospolitej i wszystkich Polaków na kuli ziemskiej, czytać w tym języku przystępne utwory (w szkołach trzeciego stopnia dodano: prozaiczne i poetyckie) ze zrozumieniem i odczuciem, wypowiadać się zapomocą pisma czytelnego (w szkołach trzeciego stopnia powiedziano: kształtnego) i ortograficznego w sposób prosty, jasny i logiczny, z uwzględnieniem w szczególności potrzeb życia praktycznego”.

Z powyższego widzimy, że w szkołach pierwszego stopnia zaniechano określenia rodzajów utworów, jakie mają uczniowie umieć czytać ze zrozumieniem i odczuciem po skończeniu szkoły. Wydaje mi się, że opuszczenie to może wywołać nieporozumienia w praktyce szkolnej i uważam, że cele nauczania języka polskiego w odniesieniu do czytania powinny być sformułowane identycznie bez względu na stopień organizacyjny szkoły.

W programie dla szkół trzeciego stopnia mówi się, że pismo powinno być kształtne i ortograficzne, w programie zaś szkół pierwszego stopnia — czytelne i ortograficzne. Rozumiemy, że łatwiej jest nauczyć pisma czytelnego, aniżeli kształtnego; na tym odcinku zmniejszono więc wymagania programowe w szkołach pierwszego stopnia.

W odniesieniu do gramatyki cele nauczania języka polskiego w szkołach pierwszego stopnia program formułuje tak:

„Z praktycznem opanowaniem języka ojczystego ma się łączyć elementarna, ale uporządkowana znajomość najważniejszych zjawisk językowych. Młodzież winna również wyrobić sobie właściwy stosunek do gwary własnej, o ile ona istnieje w danem środowisku". A w szkołach stopnia trzeciego:

„Z praktycznem opanowaniem języka ojczystego ma się łączyć elementarna, ale uporządkowana znajomość jego budowy, a więc podstaw gramatyki. Młodzież winna również uświadomić sobie uprawnienia gwary, jako języka pewnego regjonu i pogłębić stosunek do własnej gwary, o ile ona istnieje w danem środowisku".

Z powyższego zestawienia widzimy, że wymagania w szkołach pierwszego stopnia w stosunku do wiadomości gramatycznych są mniejsze, a różnice polegają na tem, że w szkołach trzeciego stopnia mówi się o uporządkowanej znajomości podstaw gramatyki, w szkołach zaś pierwszego stopnia — tylko o znajomości najważniejszych zjawisk językowych; nie użyto tu nawet terminu — gramatyka. Należy przez to rozumieć, że w szkołach pierwszego stopnia elementarne wiadomości gramatyczne jaknajściślej należy łączyć z innemi ćwiczeniami w związku z czytaniem, mówieniem i pisaniem, a nie należy wiadomości gramatycznych traktować jako osobnych ćwiczeń pod nazwą — gramatyka. Również w zakresie stosunku do gwary zakres wymagań w szkole pierwszego stopnia jest mniejszy: nie mówi się tu o zaznajamianiu uczniów z gwarą, jako językiem pewnego regjonu; w szkołach tego stopnia można nawet na temat gwary w szkole nic nie mówić, o ile ona nie istnieje w danem środowisku, czego nie może być w szkołach trzeciego stopnia.

Z powyższych rozważań widzimy, że cele nauczania języka polskiego w szkołach pierwszego stopnia w porównaniu z celami języka polskiego w szkole trzeciego stopnia są mniejsze w odniesieniu do czytania, pisania i wiadomości

gramatycznych, a więc na odcinku zakresu wiadomości rzeczowych. Natomiast w odniesieniu do zagadnień wychowawczych cele nauczania języka polskiego w szkole pierwszego stopnia zostały rozszerzone w porównaniu z celami języka polskiego w szkole stopnia trzeciego. Przekonają nas o tem poniższe rozważania i zestawienia.

Szkoła pierwszego stopnia: „Historja, występując osobno w klasie IV-ej, bierze na siebie dużą dziedzinę zadania, polegającego na zapoznaniu młodzieży z polską kulturą i tradycją. Ponieważ współdziałanie w tym względzie innych przedmiotów jest niewielkie, zatem rola języka polskiego aż do końca tem donioślejsza. W szczególności szczupły wymiar czasu, przeznaczony na naukę geografji łącznie z przyrodoznawstwem, wkłada na język polski obowiązek wydatnego wspierania tej nauki w klasie III i IV uzupełnieniami o charakterze życiowym i praktycznym, jednak ujętemi w formę, zgodną z humanistycznym charakterem przedmiotu".

Szkoła trzeciego stopnia: „Geografja i historja, występując jako osobne przedmioty, biorą na siebie określone dziedziny zadania zaznajomienia młodzieży z polską kulturą, współdziałają w tym zakresie w różnym stopniu wszystkie przedmioty nauczania; na języku polskim ciąży jednak aż do końca wielka, może największa część tego zadania".

Z powyższego widzimy, że w szkole III stopnia w dążeniu do zaznajomienia młodzieży z polską kulturą, uczestniczą wszystkie przedmioty w różnym stopniu, a w szczególności język polski, historja i geografja, w szkołach zaś pierwszego stopnia obowiązek ten spada tylko na język polski i historję, „zatem rola języka polskiego aż do końca tem donioślejsza", „ponieważ współdziałanie w tym względzie innych przedmiotów jest niewielkie". Nadto język polski w szkole pierwszego stopnia ma wydatnie wspierać naukę geografji „uzupełnieniami o charakterze życiowym i praktycznym, jednak ujętemi zgodnie z humanistycznym charakterem przedmiotu". W szkole trzeciego stopnia rola języka polskiego pod tym względem również nieco inna: „nauka języka polskiego może wprowadzać nowe wiadomości, oświetlać i wzbogacać nowemi szczegółami, zwłaszcza o charakterze humanistycznym. W szkole pierwszego stopnia wspieranie nauki geografji łącznie z przyrodoznawstwem jest o b o w i ą z k i e m nauki języka polskiego, w szkole trzeciego stopnia język polski „może" wprowadzać nowe wiadomości.

Szkoła pierwszego stopnia: „Pod względem wychowawczym i społeczno-państwowym nauka języka polskiego ma się przyczynić w wielkim stopniu do osiągnięcia jednego z najistotniejszych celów szkoły powszechnej: wytworzenia głębokiej, zasadniczej więzi między wszystkimi obywatelami Polski i wszystkiemi jej warstwami społecznemi, przy jednoczesnem utrzymaniu i podniesieniu na wyższy szczebel zdrowego związku ze środowiskiem i wy-

tworzenia zrozumienia roli wsi w życiu państwa. Wszystko to, co język polski daje jako przedmiot nauczania, nabiera w szkole stopnia pierwszego szczególnego znaczenia: dziecko ze środowiska wiejskiego wychodzi poza ciasne granice własnego regjonu, a po ukończeniu szkoły ma możność uczestniczenia w życiu społecznem i kulturalnem całej Polski".

W odpowiednim ustępie o celach języka polskiego w szkole trzeciego stopnia cały urywek po słowie „społecznemi" nie istnieje. Widzimy, że rola języka polskiego w szkole pierwszego stopnia, jako szkole typowo wiejskiej, jest szczególnie ważna i ze względu na: utrzymanie i podniesienie zdrowego związku ze środowiskiem i ze względu na uświadomienie roli wsi w życiu państwa i ze względu na rozszerzenie horyzontów myślowych i uczuciowych młodego obywatela wiejskiego w takich granicach, by po skończeniu szkoły mógł uczestniczyć w życiu społecznem i kulturalnem Polski.

W dziedzinie wychowania estetycznego rola języka polskiego w szkole pierwszego stopnia również jest większa, aniżeli w szkole stopnia trzeciego, o czem przekona nas zestawienie i porównanie odpowiednich tekstów.

Szkoła pierwszego stopnia: „Zadania estetyczne nauki języka polskiego otrzymują odmienny wyraz wskutek włączenia do tej dziedziny znacznej części prac nad rysunkiem i śpiewem. Oczywiście, odpowiednie ćwiczenia, a także włączone do godzin języka polskiego zajęcia z zakresu kultury życia codziennego, winny się wiązać organicznie z jednej strony ze swoistemi celami nauki języka polskiego — z drugiej z ćwiczeniami na osobnych lekcjach tamtych przedmiotów, należeć do całości właściwego postępowania dydaktycznego, podporządkowywać się ogólnym celom wychowawczym".

Szkoła trzeciego stopnia: „Kształcenie pięknego i wyrazistego czytania, uczenie się i wygłaszanie wierszy, poznawanie wartościowych utworów literackich i oglądanie dzieł sztuki plastycznej, ze szczególnem uwzględnieniem dzieł sztuki ludowej — służą wydatnie celom wychowania estetycznego".

W szkole trzeciego stopnia wychowanie estetyczne realizuje się niemal na wszystkich przedmiotach nauki szkolnej, w szkole pierwszego stopnia, wskutek wydatnego ograniczenia godzin nauki na takie przedmioty, jak śpiew, rysunek i włączenia części pracy nad temi przedmiotami do godzin nauki języka polskiego, jedynym niemal przedmiotem, zaspokajającym potrzeby wychowania estetycznego, z konieczności staje się język polski, ponieważ szczupły wymiar czasu, przeznaczony na te przedmioty, jako godziny nauki osobnej, zmusza nauczyciela do ograniczenia się jedynie do zaznajamiania dzieci z elementarnemi wiadomościami z dziedziny tych przedmiotów.

CELE NAUCZANIA JĘZYKA POLSKIEGO W SZKOLE POWSZECHNEJ II-GO STOPNIA.

O ile przy zestawianiu celów nauczania języka polskiego w szkole I-ego stopnia z celami nauczania tego przedmiotu w szkole stopnia III-ego powiedzieliśmy, że różnice zachodzą niewielkie, to przy porównywaniu celów nauczania języka polskiego w szkole drugiego stopnia z celami wyznaczonemi temu przedmiotowi w szkole trzeciego stopnia powiemy, że różnice te są minimalne. Cele materjalne, a więc zakres wiadomości rzeczowych — pozostają w szkole drugiego stopnia takie same, jak i w szkole stopnia trzeciego.

Minimalne też różnice zachodzą między celami wychowawczemi. Język polski w szkole drugiego stopnia, podobnie jak i w szkole stopnia pierwszego, tylko w znacznie mniejszym stopniu, przejmuje na siebie część prac z zakresu kultury życia codziennego, rysunku i śpiewu, i z tego powodu rola jego staje się bardziej wszechstronną. Przytaczając odpowiedni tekst z programu szkół drugiego stopnia, podkreślę te wyrazy i zdania, których niema w programie szkoły trzeciego stopnia.

„Odpowiedni dobór tematów, *które obejmują i pewne dziedziny z zakresu kultury życia codziennego*, kierunek rozważań i dyskusyj mają wogóle służyć rozmaitym celom wychowania indywidualnego i społecznego, w zakresie, możliwym na tym poziomie".

„Kształcenie dobrego czytania (w szkole stopnia trzeciego na ten sam temat powiedziano: pięknego i wyrazistego czytania), uczenie się i wygłaszanie wierszy, poznawanie wartościowych utworów literackich i oglądanie wytworów *rzemiosła i sztuki ludowej* (w szkole stopnia trzeciego powiedziano tak: i oglądanie dzieł sztuki plastycznej ze szczególnem uwzględnieniem sztuki ludowej) — służą celom wychowania estetycznego. *Do osiągnięcia tych celów przyczynia się jeszcze włączenie do programu języka polskiego pewnej części pracy nad rysunkiem i śpiewem, zależnej od wymiaru godzin osobnej nauki tych przedmiotów*". Zaznaczam, że tekst podkreślony jest tylko w celach nauczania języka polskiego w szkole II-ego stopnia, niema go w szkole stopnia trzeciego. Szkoły drugiego stopnia będą najczęściej po dużych wsiach i małych miasteczkach, stąd też zrozumiałą staje się wyrażona w programie troska o rzemiosło i sztukę ludową.

KORELACJA NAUKI JĘZYKA POLSKIEGO Z INNEMI PRZEDMIOTAMI NAUKI W SZKOŁACH I-GO i II-GO STOPNIA.

Uwagi, z jakiemi się spotykamy na ten temat w projekcie programu dla szkół drugiego i pierwszego stopnia, są identyczne z uwagami do programu dla

szkół stopnia trzeciego. Z poprzednich jednak rozważań wiemy już, że rola języka polskiego w szkołach niższych stopni organizacyjnych, w szczególności zaś w szkole pierwszego stopnia, jest i w dziedzinie korelacji nieco odmienna w porównaniu ze szkołami III-ego stopnia. W szkole trzeciego stopnia język polski współdziałał z innemi przedmiotami, zasadniczy materjał poznawczy, zdobyty na lekcjach odpowiednich przedmiotów, pogłębiał uczuciowo, oświetlał z innego punktu widzenia, wprowadzał uzupełnienia całości lub szczegółu, wyzyskiwał posiadane przez dzieci treści w dziedzinie wychowawczej; w szkole stopnia pierwszego wszystkie te funkcje pozostają przy języku polskim, plus do tego jeszcze przejęcie części prac nad takiemi przedmiotami, jak: śpiew, rysunek, zajęcia z zakresu kultury życia codziennego. Powiemy wobec tego, że rola języka polskiego, jako przedmiotu ogniskującego w sobie nici wszystkich poczynań w szkole na różnych przedmiotach nauki, jest w szkole pierwszego stopnia, a częściowo także i w szkole stopnia II-ego bardziej wydatna. Powiemy też, że w szkołach niższych stopni organizacyjnych łatwiej będzie o uwzględnienie postulatu korelacji dlatego właśnie, że język polski nietylko współdziała z innemi przedmiotami, ale poprostu przejmuje część pracy nad niektóremi przedmiotami nauki szkolnej.

ŚRODOWISKO W PROGRAMACH SZKÓŁ PIERWSZEGO I DRUGIEGO STOPNIA.

Rola środowiska została bardzo wyraźnie określona w programie szkół pierwszego stopnia w następującej uwadze: „Pod względem wychowawczym i społeczno-państwowym nauka języka polskiego w szkole pierwszego stopnia ma się przyczyniać w wielkim stopniu do osiągnięcia jednego z najistotniejszych celów szkoły powszechnej: wytworzenia głębokiej, zasadniczej więzi między wszystkimi obywatelami Polski i wszystkiemi jej warstwami społecznemi, przy jednoczesnem utrzymaniu i podniesieniu na wyższy szczebel zdrowego związku ze środowiskiem i wytworzeniu zrozumienia roli wsi w życiu państwa. Wszystko to, co język polski daje, jako przedmiot nauczania, nabiera w szkole stopnia pierwszego szczególnego znaczenia: dziecko ze środowiska wiejskiego wychodzi poza ciasne granice własnego regjonu, a po ukończeniu szkoły ma możność uczestniczenia w życiu społecznem i kulturalnem całej Polski". (Uwagi do całości programu szkół pierwszego stopnia.

Utrzymać związek ze środowiskiem, związek ten podnieść na wyższy szczebel, wytworzyć zrozumienie roli wsi w życiu państwa — to zadania szkoły pierwszego stopnia w stosunku do środowiska.

Istnieje druga dziedzina zadań tego typu szkoły w stosunku do dziecka ze śro-

dowiska wiejskiego, a zadania te określone są w drugiej części przytoczonej przeze mnie uwagi. Zadaniem tego typu szkoły jest stale przygotowywać dziecko wsi do czynnego udziału w życiu społecznem i kulturalnem państwa, w którem weźmie udział po opuszczeniu szkoły. Trzeba wyprowadzić dziecko poza ciasny regjon, rozszerzyć mu jego świat. Każdy człowiek ma swój własny świat, na jaki go stać. Jakże często świat ludzi ze wsi ogranicza się do własnej parafji, a już powiatu najwyżej. Zadaniem naszem jest świat ten rozszerzyć i sprawić, by wychowanek szkoły powszechnej stale dążył w życiu swojem do ciągłego doskonalenia się, rozszerzania horyzontów myślowych i pogłębiania swego życia uczuciowego. Musimy w dziecku wsi polskiej obudzić głębsze chcenia. Bieda dzisiejszej wsi zmusza nas do zastanowienia się nad szukaniem dróg wyjścia z obecnej, ciężkiej sytuacji gospodarczej i poprawieniem doli chłopa. Nauczyciel musi sobie zdawać sprawę, że jedną z najbardziej skutecznych dróg, wiodących ku poprawie, jest droga spółdzielczości. Dlatego też w szkole powszechnej pierwszego stopnia na te formy organizacji życia gospodarczego kłaść należy szczególny nacisk i formy tego życia propagować w środowisku wiejskiem. Spółdzielczość, ważna również niezmiernie na terenie wsi w chwili obecnej jest jedynym ratunkiem wsi polskiej przed całkowitem pogrążeniem się w przepaść kulturalną i gospodarczą. Sprawie tej w n-rach zeszłorocznych „Pracy w klasach łączonych" poświęciliśmy cykl artykułów kol. Mizielskiego. Wytworzenie zdrowego związku ze środowiskiem, o czem się mówi w programie, będzie możliwe tylko wtedy, kiedy wskażemy młodzieży drogi wiodące do naprawy dzisiejszej sytuacji, a przez to zachęcimy ją do wysiłków, które nie pójdą na marne. Spółdzielczość godna jest bowiem jaknajwiększych wysiłków.

W szkołach drugiego stopnia, jako przeważnie szkołach znajdujących się w małych miasteczkach i dużych wsiach, związek ze środowiskiem zaznaczony został w podkreśleniu roli rzemiosła w życiu państwa. Poza tem wszystkie uwagi, wypowiedziane na temat związku szkoły pierwszego stopnia ze środowiskiem odnoszą się również i do szkoły stopnia drugiego.

(C. d. n.) St. Wiącek

ARYTMETYKA Z GEOMETRJĄ

(Dokończenie)

ORGANIZACJA PRACY.

Organizacja pracy w klasach łączonych komplikuje się pod względem technicznym, ponieważ obok nauki głośnej zachodzi tutaj potrzeba stosowania nauki cichej. Wskazania nowego programu arytmetyki z geometrją, dotyczące organizacji pracy w klasach łączonych, są następujące:

1. Podział godziny szkolnej. „Przy połączeniu klas I i II zaleca się dzielić godzinę lekcyjną na dwa okresy, w których połączone klasy mają naprzemian naukę głośną i cichą”. Natomiast „przy połączeniu klas III i IV (co odnosi się również do klas V i VI) można całą godzinę lekcyjną poświęcić nauce głośnej z jedną klasą, zatrzymując drugą klasę przy nauce cichej, albo też można podzielić lekcję na dwa okresy: po pół lekcji głośnej i cichej w każdej klasie”. Wybór tej czy innej formy organizacji lekcji program uzależnia od jakości materjału nauczania i liczebności klas.

2. Warunki tematów nauki cichej. „Temat winien być sformułowany jasno i dla wszystkich uczniów zrozumiale; mogą to być zadania, napisane na tablicy lub wskazane w podręczniku. Co do trudności — temat winien być tak dobrany, aby przeciętny uczeń mógł go w przewidzianym czasie doprowadzić do końca. Jeżeli mają być wykonane dwie kolejne prace, to uczeń winien wykonać naprzód jedną, a potem dopiero przystąpić do drugiej”. Tutaj należy jeszcze dodać wspominaną wyżej potrzebę różniczkowania tematów nauki cichej, zadawanych różnym rocznikom, należącym do jednej klasy.

3. Wykonanie i sprawdzenie pracy cichej. W tych wypadkach, gdy nauczyciel prowadzi przez całą lekcję naukę głośną w jednej klasie, program zaleca, aby w środku godziny dać klasie, która uczy się głośno, kilkuminutową pracę cichą, związaną z opracowywanym tematem, co w nauczaniu matematyki jest rzeczą względnie łatwą, i aby w tym czasie sprawdzić wyniki pracy cichej w drugiej klasie oraz podać ewentualnie dalsze tematy. „W każdym razie — czytamy w programie — przed zakończeniem lekcji należy zbadać i sprostować wyniki pracy tej klasy, która uczyła się cicho”.

4. Zadania nauki cichej. W szkole I stopnia, jak widać z tendencyj omawianych programów, zadanie nauki cichej przy nauczaniu arytmetyki z geometrją głównie ma się sprowadzać do utrwalania materjału, przerabianego w formie nauki głośnej, do wyrabiania wprawy w wykonywaniu działań i rozwiązywaniu zadań. Świadczą o tem zarówno przykłady tematów nauki cichej, podawane w programach poszczególnych klas, jak i niektóre komentarze, choćby np. uwaga do programu klasy II tej treści: „W szkole o jednym nauczycielu część materjału ćwiczebnego, mającego na celu zdobycie wprawy w wykonywaniu działań, musi być przeniesiona na godziny nauki cichej”. Dopiero w programie dla szkół II stopnia spotykamy wyraźne rozszerzenie zadań nauki cichej, o czem świadczą następujące uwagi: „Należy sobie dobrze uświadomić ,że nauka cicha stanowi poważną część pracy szkolnej. W czasie nauki cichej uczniowie nabierają wprawy w wykonywaniu działań i rozwiązywaniu zadań; warunki pracy cichej szczególnie sprzyjają wyrobieniu samodzielności i zaradności”. — „Od czasu do czasu można na zajęcia ciche dawać uczniom opracowanie nietrudnego tekstu z podręcznika, jako przygotowanie do lekcji głoś-

nej". Niewiadomo, czy wzmiankowane ograniczenie zadań nauki cichej w szkole I stopnia, gdzie tej formy nauki będzie znacznie więcej, niż w szkole stopnia II-go, jest świadomie wprowadzone do programu, czy też stało się na skutek przeoczenia redakcyjnego.

W związku z omawianem zagadnieniem nasuwa się jeszcze jedna uwaga. Cytowane wyżej wskazanie, że „można na zajęcia ciche dawać uczniom opracowanie nietrudnego tematu z podręcznika, jako przygotowanie do lekcji głośnej", ma być prawdopodobnie odpowiednikiem wymagań § 54 statutu szkoły powszechnej, który wyraźnie zaleca, aby nauka cicha obok utrwalania i stosowania wiadomości, nabywanych podczas nauki głośnej, służyła również „do samodzielnego przygotowywania i opracowywania nowego dostępnego tematu". To ostatnie zadanie nauki cichej jest niezmiernie ważne, gdyż według statutu warunkuje ono „całkowitą realizację programu i osiągnięcie przepisanych wyników nauki". Zgodnie z tem stanowiskiem statutu, „Wytyczne dla autorów programów" szkół I i II stopnia kładą specjalny nacisk na konieczność odpowiedniego wyzyskania nauki cichej, a w związku z tem stawiają autorom programów następujące żądania: „Przy układaniu programów (chodzi właśnie o programy dla szkół I i II stopnia) należy tę postać pracy („nauki cichej") bardzo szczegółowo rozważyć i wskazać rodzaje tej nauki, sposoby jej prowadzenia, zakres nadającego się do niej materjału, a nawet poszczególne tematy, stosunek do nauki głośnej i pracy domowej, wyzyskanie podręcznika i pomocy naukowych". Patrząc z tego stanowiska na omawianie projekty projekty programów arytmetyki z geometrją, należy stwierdzić, że nie odpowiadają one przytoczonym żądaniom „Wytycznych", zwłaszcza, gdy chodzi o „wskazanie zakresu materjału, a nawet poszczególnych tematów", nadających się, zgodnie z wymaganiami statutu, do nauki cichej w formie „samodzielnego opracowywania nowego dostępnego tematu". Przy najuważniejszem przeglądaniu tych programów nie znajdujemy w nich ani jednego działu, ani jednego tematu, który byłby wskazany jako nadający się do samodzielnego opracowania w formie nauki cichej. To samo należy powiedzieć o stosunku tej nauki do pracy domowej, o wyzyskaniu podręcznika i pomocy naukowych w organizacji tej formy pracy.

CHARAKTER PROGRAMU I METODY NAUCZANIA.

Zagadnienie ogólnych założeń i charakteru nowych programów dla szkół I i II stopnia niedawno poruszaliśmy na tem miejscu [1]), dlatego też obecnie ograniczamy się tylko do wyliczenia opisanych i uzasadnionych poprzednio cech

---

[1]) Patrz: A. Litwin. Ogólne założenia nowych programów szkół powszechnych I i II stopnia. „Praca w klasach łączonych", Nr. 6, rocz. 1934/35.

charakterystycznych, któremi są: przystosowanie do psychiki dziecka i środowiska wiejskiego oraz praktyczność ogólnożyciowa i gospodarcza. Ogólnie więc nowe programy dla szkół omawianych stopni organizacyjnych, a zwłaszcza stopnia pierwszego, tem się odznaczają, że w doborze treści ich widzimy jak najmniej teoretycznych rozważań i abstrakcyjnych uogólnień, a natomiast jak najwięcej zastosowań praktycznych, związanych z codziennemi zajęciami ucznia i potrzebami życia gospodarczego w danem środowisku.

Odnośnie do metody nauczania uwagi, dotyczące szkół I i II stopnia, są dosłownie identyczne z uwagami, zamieszczonemi w programie szkoły III stopnia. Jak tam, tak i tutaj metoda nauczania powinna uwzględniać zainteresowanie ucznia, powinna być oparta na zasadzie samodzielnej jego pracy, tudzież na zasadzie ciągłości i stopniowania trudności; organizacja nauczania musi liczyć się z konkretyzmem myślenia ucznia, czyli musi być oparta na zasadzie poglądowości; nauczyciel ma swobodę wyboru metody, jednak musi stale czuwać nad doskonaleniem swej pracy i postępem w tej dziedzinie, a z drugiej strony musi zachować „należytą ostrożność w przenoszeniu na teren szkoły nowych pomysłów metodycznych". Jednak przytoczone cechy i warunki metody nauczania, szczególnie gdy chodzi o postulaty konkretyzmu, poglądowości i praktyczności, znacznie wyraźniej tutaj występują, niż w programie szkoły III stopnia. Dowodem tego jest choćby fakt, że w programie szkoły I stopnia obok tematów, zwłaszcza w zakresie geometrji, bardzo często spotykamy dopisek w nawiasach: „bez uzasadnienia". Niemniej ciekawa i charakterystyczna z tego stanowiska jest np. uwaga, podana w programie klasy IV szkoły I stopnia, treści następującej: „Mnożenie ułamków należy wprowadzić zapomocą reguły, a główną uwagę zwrócić na zadania, w których stosuje się mnożenie ułamków. Podobnie też w dzieleniu należy podać regułę i podać na kilku przykładach sprawdzenie wykonanego przy pomocy tej reguły dzielenia, w zadaniach zaś należy położyć nacisk na umiejętność stosowania tego działania". Takiej uwagi nie spotykamy w programie szkoły żadnego innego stopnia organizacyjnego.

KORELACJA Z INNEMI PRZEDMIOTAMI.

Zagadnienie korelacji arytmetyki i geometrji z innemi przedmiotami w programie szkół I i II stopnia jest niemniej aktualne, niż w programie szkoły III stopnia. Jak w szkole III stopnia, tak i tutaj „wiadomości i sprawności, zdobywane przez uczniów w zakresie matematyki, powinny być wyzyskane w nauczaniu innych przedmiotów". Podobnie też „w doborze materjału zadaniowego należy czerpać tematy z różnych dziedzin nauki szkolnej, zwłaszcza z geografji, nauki o przyrodzie i zajęć praktycznych". Uwagi w sprawie korelacji, zamieszczone w programie szkoły II stopnia, są dosłownie te same, jak i w programie szkoły III stopnia.

Różnice pod tym względem zachodzą tylko w programie szkoły I-go stopnia, jeśli chodzi o stosunek arytmetyki z geometrją do nauki rysunku i zajęć praktycznych. Wobec znacznego ograniczenia lub zupełnego skreślenia godzin, przeznaczonych na nauczanie rysunku i zajęć praktycznych w szkole I stopnia, przedmioty te nietylko nie mogą stwarzać podbudowy programowej dla arytmetyki, a zwłaszcza dla geometrji, jak to jest w programie szkoły III stopnia, ale przeciwnie — same muszą korzystać z godzin, przeznaczonych dla arytmetyki z geometrją, muszą być tutaj traktowane w sposób przygody. Oto odpowiednia uwaga, zamieszczona w programie klasy I-ej szkoły I stopnia, a odnosząca się do szkoły o jednym nauczycielu: „Nietylko w okresie przygotowawczym, ale i w dalszym czasie należy w związku z nauczaniem arytmetyki uwzględnić czynności z zakresu rysunku i zajęć praktycznych, gdyż wymiar czasu, przeznaczonego w planie tygodniowym na te przemioty, jest bardzo ograniczony". Podobna uwaga znajduje się również w programie klasy II-ej szkoły I stopnia o jednym nauczycielu. Uwagi te odnoszą się do normalnego planu godzin szkoły o jednym nauczycielu, gdzie klasy I i II mają tylko jedną godzinę wspólną w tygodniu na rysunek i zajęcia praktyczne.
Gorzej jeszcze przedstawia się ta sprawa w planie godzin (warjant b), ogłoszonym w okólniku Ministerstwa Nr. 37 z dnia 6 kwietnia 1935 roku. W planie tym godziny na naukę rysunku i zajęć praktycznych w klasach I i II zupełnie są skreślone, zaś w klasach III i IV pozostawiona jest tylko jedna godzina tygodniowo na oba przedmioty w obydwu klasach. Z tego wynika, że przytaczane wyżej wskazania programu, dotyczące traktowania rysunku i zajęć praktycznych w klasie I i II na godzinach arytmetyki z geometrją, przy zastosowaniu powyższego planu godzin muszą się rozciągać na całą szkołę I stopnia organizacyjnego. A. Litwin

ŚPIEW W ŚWIETLE INSTRUKCJI NA ROK SZKOLNY 1935/36

Według instrukcji, dotyczącej planów godzin i programu nauki w publicznych szkołach powszechnych w roku 1935/36, dla nauki śpiewu wprowadzone zostaną komplety uczniów wskutek łączenia oddziałów w następujących kombinacjach:

1) W szkole o pięciu nauczycielach — oddział III z IV-ym, VI z VII-ym, lub IV z V-ym po 2 godziny tygodniowo dla kompletu.
2) W szkole o czterech nauczycielach — III z IV-ym, V z VI-ym po 2 godz. tygodniowo dla kompletu, przyczem w tym typie szkół (jak i w następnych) ubywa specjalna godzina chóru międzyklasowego.

3) W szkole o trzech nauczycielach — III z IV-ym mają jako komplet jedną godzinę tygodniowo, a V z VI-ym — dwie.

W tym typie szkół, w oddziałach I, II, III i IV-ym śpiew, wraz z ćwiczeniami cielesnemi ma jedną godzinę tygodniowo, przyczem oddziały w tym wypadku nie są łączone.

4) W szkole o dwóch i o jednym nauczycielu śpiew i ćwiczenia cielesne otrzymują jedną godzinę tygodniowo w I-ym i II-gim oddziale (do podziału między te przedmioty).
5) W szkole o jednym nauczycielu, z ilością uczniów do 40 włącznie — w oddziale I-ym i II-gim lekcje śpiewu nie istnieją.
6) W szkole o jednym nauczycielu z ilością od 41 do 60 uczniów — rysunek, zajęcia praktyczne, śpiew i ćwiczenia cielesne mają jedną godzinę tygodniowo (do podziału między te przedmioty).

W tych wszystkich wypadkach, gdzie na osobną naukę śpiewu przeznacza się tylko $1/2$ godziny tygodniowo, obowiązuje zasadniczo „program nauki w publicznych szkołach powszechnych III-go stopnia (tymczasowy)” z następującemi wszakże ograniczeniami: 1-o ilość pieśni (wyniki nauczania) zmniejszona ma być do 8-miu, 2-o ilość ćwiczeń pomocniczych ma być ograniczona.

Wyraz „ćwiczenie” pojawia się w programie nauczania dopiero w klasie V-ej. Nie znaczy to jednak, aby ograniczenie ilości ćwiczeń dotyczyć miało jedynie programu kl. V-ej. W danym wypadku należy to zastrzeżenie rozumieć w odniesieniu do wszelkich tych środków, jakie mają być stosowane nawet jako pomoc przy nauczaniu pieśni, poczynając od klasy I-ej, a co w programie kl. II-ej i następnych poprzedzone jest stale powtarzającem się zastrzeżeniem: „w bezpośrednim związku z opracowywaniem pieśni, jako środki pomocnicze do ich poprawnego wykonywania, stosowane okolicznościowo, w miarę potrzeby...”

W uwagach do całości programu szkół III-go stopnia rzecz cała nazwana jest po imieniu: „ćwiczenia pomocnicze”. Wszystko to zatem, co powszechnie, a niesłusznie nazywane jest „teorją” w nauce śpiewu, ma być ograniczone. „Ograniczenie”, wypowiedziane w sposób ogólny w instrukcji, nabiera konkretnych kształtów w projekcie programu dla szkół powszechnych I-go i II-go stopnia.

Osobliwie ciekawym przedmiotem w świetle nowej instrukcji jest sprawa łącznego nauczania (oczywiście nie w sensie fizycznym — łączenia klas), oraz korelacja, którą cechuje „przypadkowość”. Na czemże ta przypadkowość korelacji polega? Ot — poprostu, ograniczenie czasu nauki śpiewu przerzuca z konieczności naukę tekstów pieśni na lekcje innych przedmiotów nauczania, lepiej uposażonych pod względem czasu. Stąd więc nauka tekstów pieśni o tematach

religijnych odbywać się ma na lekcjach religji. Lekcje języka polskiego dają dla nauki tekstów możności nieograniczone, gdyż wszystko, co stanowi mowę śpiewaną (pieśń) stanowić może przedmiot nauczania, rozważania, analizowania na lekcji języka polskiego. I tu właśnie kryje się poważne niebezpieczeństwo dla pieśni. Jasnem jest bowiem, że tekst pieśni, użyty dla nauki gramatyki języka, dozna podobnej operacji jak kwiat w ręku botanika, w rezultacie po wiwisekcji zatraci kształt i woń. Oddziaływanie emocjonalne pieśni może tu być poważnie zagrożone, jeżeli nauczyciel nie ograniczy się w danym razie do nauczenia wiersza i ogólnego objaśnienia jego idei, czy sensu, jeżeli treść wiersza tego będzie wymagać. Łączność nauki śpiewu z innemi przedmiotami, a także „korelacja przypadkowa" wystąpi oczywiście jeszcze jaskrawiej w tym typie szkoły, gdzie śpiew, jako przedmiot nauczania — nie istnieje (w oddz. I i II-gim).

Przejście od mowy do śpiewu musi być oczywiście uzasadnione łącznością t e m a t u lekcji „innego przedmiotu nauczania" z tematem pieśni, gdyż w przeciwnym razie rażącą byłaby tu sztuczność wprowadzenia śpiewu bez należytego, logicznego uzasadnienia.

Stosowanie śpiewu jedynie dla wypoczynku, czy urozmaicenia zajęć innych nie da dostatecznych rezultatów, a w żadnym razie nie da w rezultacie rozśpiewania, tak mocno podkreślanego w celach nauczania śpiewu w nowym programie.

T. Zrzędowicz

Z PRAKTYKI SZKOLNEJ

MOŻEMY POPRAWIĆ PISOWNIĘ NASZYCH UCZNIÓW.

1. Walka z błędami.

Z pisowni naszych uczniów nie jesteśmy zadowoleni. Błędy ortograficzne prześladują i maturzystów gimnazjalnych.

W obawie przed widokiem masy błędów ortograficznych, nie pozwalamy uczniom na częste samodzielne wypowiadanie się na piśmie. Zresztą, o ile z ortografją ucznia na użytek szkoły jest jeszcze jako-tako, to gorzej jest, gdy chodzi o pisownię „prywatną" tego ucznia. Ogarnia nas bowiem wtedy przerażenie, a następnie i radość, że to... nie w zeszycie szkolnym, a czasami, że to... nie nasz (mój) uczeń. Istotnie: boimy się błędów my, nauczyciele, boją się błędów nasi uczniowie. I źle, że strach ten lokalizuje się i dla nas i dla ucznia tylko na terenie szkoły. A jeszcze gorzej, że to uczucie jest jedynie przywilejem polonisty. Bo reszta „specjalistów" do odpowiedzialności za pisownię uczniów

ich klasy, ich szkoły nie poczuwa się. Do tej sprawy zresztą mamy zamiar jeszcze powrócić.

Otóż boimy się tych błędów, które już zrobili nasi uczniowie. I w tem tkwi zasadniczy rys naszej postawy (fałszywej) wobec zagadnienia poprawności pisowni. Przecież cała technika poprawiania błędów (i to nietylko ortograficznych) oparta jest na wynalezieniu przez nas błędu, wskazaniu go uczniowi. Wiemy przecież za jaki to grzech uważają zwierzchnicy szkolni przeoczenie błędu przez nauczyciela w poprawionej pracy ucznia. Podobno w b. r. szkolnym ma być położony specjalny nacisk na owo tępienie błędów przez nauczyciela, a więc szczegółowe poprawianie wszystkiego, co uczeń napisze w swych zeszytach. Rzecz prosta, iż nauczyciel dłużej będzie ślęczał nad zeszytami, więcej zużyje czerwonego atramentu, uczeń więcej będzie „przepisywał" Ale ortografja na tem nic nie zyska. Bo trzebaby obalić tę legendę o skuteczności „przepisywania", jako doskonałym środku zwalczania błędów ortograficznych. Praktyka mówi nam co innego; wspomina też o tem D-r I. Kiken w swej broszurze p. t. „Badania eksperymentalne nad ortografją" [1]). To też ogromna większość nauczycieli nie wierzy w skuteczność tego rodzaju poprawiania błędów. Tylko nikły odsetek odczuwa przyjemność myśliwską w tem polowaniu na błędy. Zato wśród uczniów owe pokrwawione przez nas „trofea" nie cieszą się popularnością. Przepisują, bo muszą; przepisując — robią błędy, bo myślą o czem innem. Praca ta idzie więc na marne, a dzieje się tak dlatego, że owo przepisywanie jest jedynie tradycją w naszej metodyce, tradycją pozbawioną podstaw nowoczesnej psychologji. Przedewszystkiem zbyt często przepisywanie stosowane jest jako kara, w szkołach zaś niższego stopnia — jako najłatwiejszy sposób rozwiązania t. zw. „zajęć cichych".

W pojęciu ucznia, a często i nauczyciela, przepisywanie błędów również jest uważane jako kara za popełnione błędy. Wątpliwą wyda się też obrona tradycji przepisywania takiemi argumentami, jak działanie pamięci wzrokowej i ruchowej. Bogactwo i zmienność obrazów są tutaj tak wielkie, zainteresowanie zaś ucznia tak nikłe, że o jakiemś utrwaleniu w pamięci obrazów czy ruchów mówić trudno.

A jednak poprawiamy błędy, przepisujemy, bo tak chcą władze szkolne, bo tak tylko umiemy, bo tak wygodnie. Rzeczywiście — system poprawiania błędów jest równie nieskomplikowany, jak nieskuteczny i wobec tego dzisiejsze poprawianie zeszytów możnaby z powodzeniem powierzyć korektorom zawodowym, lub komukolwiek z rodziny czy znajomych nauczyciela.

Wartoby też w tem miejscu zwrócić uwagę na pytanie, co nazywamy błędem ortograficznym. Otóż powszechnie mamy na myśli: rz — ż, ó — u i t. p. Stąd

---

[1]) Warszawa, Nasza Księgarnia, r. 1935, str. 68.

też w praktyce kłopoty ortograficzne zaczynają się dopiero w kl. I. Jest to, rzecz prosta, pogląd fałszywy, a jednocześnie niesłychanie szkodliwy w skutkach. Dalej wyjaśnimy to na przykładach.

2. Zapobieganie błędom.

Walce z błędami należy przeciwstawić znaną już oddawna, lecz mało stosowaną zasadę zapobiegania błędom. Przyjmując tę zasadę, zmieniamy całkowicie dotychczasowy stosunek nauczyciela i ucznia do błędów, które już są, a więc i do sprawy poprawiania wszystkiego, co uczeń napisał. Ale też i inną staje się nasza postawa wobec błędów, które czyhają na ucznia. Wobec grożących uczniowi niebezpieczeństw w pisaniu zajmujemy postawę czynną razem z uczniem. I nie wtedy dopiero, gdy zjawiają się wątpliwości co pisać: **ż** czy **rz**, **ó** czy **u**. I nietylko na lekcjach języka polskiego. Bo wtedy może być zapóźno, choćbyśmy zaopatrzyli ucznia w najlepsze „Ćwiczenia" czy „Gramatyki".

Musimy bowiem zdawać sobie sprawę z tego, że decydujące znaczenie dla ortografji — jak zresztą i w całej dalszej nauce dziecka — odegra nauka w kl. I. Bo w tej właśnie klasie stykamy się po raz pierwszy z trudnościami w pisaniu. Tu więc wykorzystujemy moment zainteresowania się dziecka budową wyrazu w momencie jego odczytywania, czy też pisania. Wtedy możemy mówić o powstawaniu wyraźnych obrazów w pamięci wzrokowej i ruchowej. Szczególnie oko dziecka musimy wykorzystać w tak kardynalnej zasadzie przy nauce ortografji, jaką jest samokontrola ucznia. Dlatego to dziecko wpierw powinno widzieć nowy wyraz (z nową literą), a nie słyszeć, a wymawiając ten wyraz, znowu mieć jego pełny obraz przed sobą. Ale nauczyciel musi stwarzać okazje do wzrokowego utrwalania wyrazu. Okazyj tych może być bardzo dużo. Niektóre z nich przytoczymy.

1. Napotykamy w elementarzu wyraz „niedźwiedź". Trudny wyraz. Kto mu da radę? Walka rozstrzygnie się jutro. Normalne dziecko do „walki" takiej zwykle staje. Liczymy się z tem, że część zapomni o tej walce w domu, a więc nie będzie tego wyrazu pisać ani mu się przyglądać specjalnie. Na drugi dzień przypominamy umowę z dnia poprzedniego. Chociaż część dzieci zgłasza się do „konkursu" — napisania umówionego wyrazu na tablicy z pamięci, to jednak polecamy wszystkim zajrzeć jeszcze raz do książki, do zeszytu, przyjrzeć się panu „niedźwiedziowi". A potem konkurs (książki zamknięte). Niech się które omyli! Zwycięzca ściera swój wyraz, następni robią to samo. Wszyscy pewno nie zdążą stanąć w szranki z „niedźwiedziem". Radzimy więc dokonania tego na karteczkach. Karteczki zbieramy. Wyraz utrwalony — napiszmy cztery powiedzenia (zdania) o niedźwiedziu. Każdy układa, co chce. (Niedźwiedź ma cztery nogi. Niedźwiedź jest duży i t. d.).

Przez cały czas tej lekcji dzieci „widziały" obraz pokonywanego wyrazu.
2. Rywalizują dwa rzędy. Bierzemy znany już tekst z jakiejś stronicy elementarza. W którym rzędzie ławek dzieci lepiej piszą? Ktoś z rzędu I dyktuje kilka słów (najtrudniejszych zwykle) komuś z rzędu II. Ten ktoś z rzędu II pisze dyktowane wyrazy na tablicy. I tak na zmianę po kilka razy piszą oba rzędy. Który rząd ma więcej dobrze napisanych słów? Z najtrudniejszemi wyrazami napiszmy po 1 — 2 zdania (praca cicha).
3. Do dwóch (trzech) wyrazów na tablicy dodać wyraz brakujący z określonej strony elementarza, np.: dom ma — (komin).
4. Układanie największej ilości zdań z rozsypanki wyrazowej [1]). Wyrazy z elementarza. Układanie przez dzieci rozsypanek na tablicy. Inne dzieci układają z nich zdania.

Jaknajwcześniej należy też stosować samodzielne „opisy". Chodzi tu o tworzenie zdań na określony temat: np. o lalce, którą Zosia przyniosła do klasy i o której opowiedziała, skąd ją ma. Obok rysunku wystąpią tu zdania. Zdania te może każde dziecko układać dla siebie. I wtedy ujawni się ten nowy rodzaj — za mało stosowany w praktyce, — samokontroli dziecka, a mianowicie żądanie pomocy od nauczyciela. Poszukując wyrazów do swych zdań, dzieci często zaglądają do elementarza, najczęściej jednak p y t a j ą n a u c z y c i e l a, jak się pisze dobrany przez nie wyraz. Wyrazy te piszą na próbę na tablicy. Nauczyciel, przewidując jaki wyraz trudny może ewent. wystąpić w „opisie", pisze ten wyraz u góry na tablicy, zwraca dzieciom uwagę na jego budowę.

Z przytoczonych przykładów widzimy, że elementarz stale odgrywa dla dziecka rolę słownika ortograficznego, że taką samą rolę odgrywa i nauczyciel. Trzeba tylko wytworzyć w dzieciach ową czujność ortograficzną. Bo musimy wierzyć, iż każdemu dziecku zależy na poprawnem pisaniu. A wejdźmy tak w sytuację Franka, który zrobił błąd, nie poradziwszy się przedtem ani książki, ani kolegi, ani nauczyciela! Cała opinja klasy bije w niego, że taki „gapa".

Doskonałą okazję do ćwiczeń ortograficznych nastręczają lekcje rachunku, szczególnie od kl. II wzwyż. Piszemy np. wzór: 90 — 20 — 15. Do tego wzoru możemy ułożyć na piśmie zadanie. Każdy swoje. Zadanie z błędami ortograficznemi nie będzie przyjęte przez nauczyciela jako dobre. Więc pełno zapytań: Jak się pisze „k u p i ł (u), jak t a t u ś (u), m a m u s i a, o ł ó w e k, p i ó r o i t. d. I oto po pewnym czasie klasa wybucha śmiechem, gdy ktoś wyrwie się z pytaniem: Jak się pisze „kupił"? Oni już dawno wiedzą! Ale możemy dla wygody klasy te wszystkie wyrazy niepewne, a powtarzające się w zadaniach, wypisać na dużych kartkach i powiesić na ścianie.

---

[1]) Rożne rodzaje rozsypanek i ćwiczeń (§ 3) podane są w tablicach dla ucznia wydawnictwa „Piszemy i czytamy" autora niniejszego artykułu. (Recenzja tej pomocy umieszczona była w naszem piśmie w ub. r. szk. — Redakcja).

Metody zapobiegania błędom powinny być stosowane na wszystkich lekcjach, a więc nietylko na języku polskim, ale i na przyrodzie, geografji, rachunkach i t. d. Nie spotykalibyśmy może wówczas w VII klasie takich błędów, jak: Japońja, wrubel czy struk. Ta troska o poprawność języka ojczystego jest obowiązkiem każdego nauczyciela, a nietylko polonisty. I dlatego w swych zadaniach samodzielnych na lekcji rachunku żądamy, aby z dobrem rozwiązaniem matematycznem łączyło się dobro języka polskiego. Tym warunkom muszą odpowiadać wszystkie zadania piśmienne z zakresu innych przedmiotów.

Nastawienie dziecka do samokontroli przy pisaniu pogłębiamy w klasach następnych i też w sposób praktyczny, a nie teoretyczny i przytem wciąż okolicznościowo, a nie w formie osobnych lekcyj, zgóry przewidzianych w rozkładzie tygodniowym. Obok nauczyciela doradcą stanie się w tych klasach słownik ortograficzny, którym uczniowie winni umieć się posługiwać. W tym też celu już gdzieś w klasie II dzieci powinny opanować pamięciowo kolejność liter w alfabecie, o czem dziś niestety, najczęściej zapominamy i wskutek czego nawet uczniowie klasy siódmej nie potrafią radzić sobie ze słownikami. Zasadniczy materjał ortograficzny należałoby opanować na pierwszym szczeblu programowym, t. zn. w czterech najniższych klasach.

Mówiąc o praktycznem i okolicznościowem traktowaniu nauki pisowni, chcemy podkreślić, iż zdobywanie tych wiadomości wiąże się ściśle z treścią tego, co uczeń pisze. Podkreślamy to jako bardzo ważny moment, wytwarzający wspomniany już wyżej stosunek czynny ucznia wobec pisanego tekstu. Bo inaczej ustosunkuje się uczeń do tego, co sam tworzy, a inaczej do tekstów cudzych, a więc dyktowanych, przepisywanych. Dlatego to wszelkie przepisywania dla celów ortograficznych należy jak najczęściej zastępować choćby krótkiemi, lecz samodzielnemi opisami, opowiadaniami piśmiennemi, czy to w klasie, czy w domu. Okazyj dostarczy nam życie bieżące i wszystkie przedmioty szkolne. Takie „wypracowanie", ćwiczenie, w poczuciu ucznia jest jego dziełem, on za nie bierze całkowitą odpowiedzialność, więc też potęguje się w nim troska i o stronę ortograficzną tekstu. W szkołach wysoko zorganizowanych nauczyciel w każdej chwili służyć będzie pomocą. A jeśli to będzie praca domowa, lub cicha w klasach łączonych, uczeń — wg. umowy — opuszcza w wyrazach wątpliwe litery. Luki te uzupełni w klasie w porozumieniu z nauczycielem.

A zatem jak najmniej bezmyślnego, mechanicznego przepisywania, jaknajwięcej twórczości dziecka. Niema ortografji dla ortografji i dlatego tak ściśle chcemy ją łączyć z treścią pisanych tekstów. I dlatego uznajemy za bardzo słuszną zasadę naszego Ministerstwa Oświaty, aby do klas niższych nie wprowadzać żadnych podręczników ortograficznych czy gramatycznych, które stwa-

rzałyby właśnie okazję do wysuwania się ortografji jako osobnego działu nauki języka polskiego.

Niebezpieczeństwo płynące z przepisywania mechanicznego szczególnie jest groźne dla klas łączonych, szkół o jednym nauczycielu, w których to klasach połowa godzin nauki jęz. polskiego wypada na pracę cichą. Przepisywania te mogą całkowicie zabić w dziecku chęć do samodzielnego pisania, mogą w niem uśpić i ową czujność w kierunku ortografji.

Rzecz prosta, iż przy naszem postawieniu sprawy ortografji t. zw. poprawianie zeszytów traci na swej dotychczasowej wadze, wobec czego jakiś tam niedostrzeżony przez nauczyciela błąd w zeszycie uczniowskim nie może urastać do poważnego zarzutu przeciw nauczycielowi. Skoro poprawione błędy nie polepszają pisowni ucznia, chybia celu przepisywanie przez niego tych błędów. Błędy mogą tylko orjentować nauczyciela, jakie braki w pisowni zdradza większość jego uczniów. Braki te nauczyciel omówi z klasą, aby wspólnemi siłami nie dopuścić do ich powtórzenia.

Uważamy, że tropiąc błędy ortograficzne w pracach naszych uczniów, zbyt mało uwagi poświęcamy treści tych prac. Wynikiem tego zjawiska są masowe narzekania na pisownię, mniej zaś utyskiwań na styl i treść. W rezultacie absolwenci naszych szkół, do średnich włącznie, może nawet zdobędą znajomość pisowni, ale nie potrafią — poza wyjątkami — napisać zwykłego pisma, protokółu, pokwitowania, sprawozdania, artykuliku kronikarskiego. Tę niechęć i nieumiejętność wypowiadania się na piśmie obserwujemy przecież i w naszym zawodzie nauczycielskim. Odczuwają to redakcje czasopism związkowych.

Stanowczo zawieleśmy w szkołach „przepisywali", zbyt często poprawiali błędy ortograficzne. Zbyt wielką odświętnością owiane były (i są) t. zw. „wypracowania" domowe i klasowe. Ale o tem wypadnie nam mówić innym razem. Tutaj poruszamy tę kwestję dlatego, iż wiąże się ona ściśle ze sprawą stosunku nauczyciela do ortografji na tle nauki języka polskiego wogóle.

Podkreślamy, iż w odniesieniu do szkół pierwszego stopnia o jednym nauczycielu poruszona tu sprawa nabiera specjalnego znaczenia. Owe liczne (50%) godziny „zajęć cichych" muszą być produktywne. Pisanie dziecka musi więc w jaknajwiększej mierze być jego wypowiedzią, którą dziecko w klasie niełączonej w czasie głośnej nauki uzewnętrznia zapomocą słowa mówionego. Niech więc dziecko wiejskie jaknajwcześniej używa w piśmie słów do wypowiedzenia jego własnych treści. Niech słów tych szuka, a gdy je znajdzie (w książce, u nauczyciela i t. d.), to napewno jako własne zastosuje poprawnie, t. zn. bez błędów ortograficznych.

Streszczając wywody niniejszego artykułu, zakładamy, iż poprawę pisowni naszych uczniów osiągnąć możemy pod następującemi warunkami:

1) W trosce o poprawność pisowni wyznajemy przedewszystkiem zasadę racjonalnego zapobiegania błędom.
2) Już w klasie I przyzwyczajamy dziecko do samokontroli przy pisaniu.
3) T. zw. przepisywanie mechaniczne, przepisywanie błędów, a szczególnie to pierwsze, uznajemy za środek chybiający celu przy nauce pisowni.
4) Wszystkich nauczycieli, a nie wyłącznie polonistów, obowiązuje troska o poprawność języka ucznia w mowie i piśmie.
5) Ponieważ utrwalanie zasad pisowni wiąże się ściśle z treścią tego, co uczeń pisze, należy upowszechnić dotychczasowe „wypracowania", dokonywując jednocześnie rewizji wykazu dotychczasowych „tematów" tych wypracowań.
6) W związku z powyższem nadać tematom zabarwienie praktyczne, życiowe, rozszerzając je na wszystkie przedmioty nauki szkolnej, a zatem nie czynić z nauki pisowni odrębnego przedmiotu.
7) Nauczyciel nie jest obowiązany do poprawiania wszystkich błędów ortograficznych, zauważonych (np. po kilku dniach) w zeszytach uczniowskich. Zato nauczyciel czuwa stale i używa wszystkich środków, by w porę zapobiegać błędom.

St. Dobraniecki

PRZEGLĄD WYDAWNICTW

Al. Litwin i St. Wiącek. Praca domowa ucznia szkoły powszechnej. Nasza Księgarnia. Warszawa 1935 r. Str. 264.

Dzisiejsza zreformowana szkoła powszechna wyzwala dziecko z krępujących je powijaków zbytniej i natrętnej troskliwości ze strony nauczyciela, która nie pozwalała mu, wbrew prawom biologicznym i psychologicznym, na zdobywanie samodzielnym wysiłkiem potrzebnych w życiu doświadczeń.

„Nauczanie winno się opierać na jak najbardziej czynnej postawie ucznia...", zaś „kierownictwo nauczyciela winno być przedewszystkiem pomocą we własnym rozwoju ucznia, własnem dorabianiu się osobowości" mówi nowy program (str. XXVII). W § 40 Statutu Publicznych Szkół Powszechnych czytamy, że „Nauczanie ma na celu (oprócz osiągnięcia pewnego minimum wiedzy i możliwie pełnego rozwoju uzdolnień) stopniowe zaprawianie uczniów do samodzielności i systematyczności w pracy oraz do stosowania w życiu praktycznem nabytych wiadomości i sprawności".

W świetle tych wartości innego znaczenia nabiera praca domowa ucznia, która jest przeważnie pracą samodzielną i indywidualną, a której doniedawna przypisywano same ujemne cechy i jeżeli tolerowano ją, to tylko jako konieczność, szczególnie w szkołach niżej zorganizowanych.

Autorzy wyżej wspomnianej książki wyszli z tego założenia, że praca domowa, oprócz korzyści formalnych w odniesieniu do nauczania, posiada również wielkie walory wychowawcze, w poszczególnych wypadkach nie dające się osiągnąć przez pracę szkolną, a więc: wdraża do pracy samodzielnej w oparciu o własne

siły, różniczkuje tempo pracy i jej jakość w zależności od danego typu psychicznego i uzdolnień, uczy pokonywania trudności, sprzyja wyrabianiu zaradności i zdolności pracowania w trudnych warunkach, a co najważniejsze, jest niezbędnym etapem w późniejszej pracy zarówno samokształceniowej jak i samowychowawczej ucznia. Szczególnie wielkie i niezastąpione przez pracę szkolną znaczenie przypisują pracy ucznia w domu dla wyrobienia nawyków z dziedziny kultury życia codziennego i urobienia osobowości wychowanka, a także w innych dziedzinach, jak: w dziedzinie higjeny osobistej ucznia i jego otoczenia, w dziedzinie wychowania moralnego i społecznego przez odpowiednie ustosunkowanie się do rodziców, poszanowanie pracy fizycznej, oszczędności w życiu codziennem i t. p.

Niemniejszą rolę posiada praca domowa w nauczaniu, która winna albo uzupełniać naukę szkolną, albo sprzyjać wyrobieniu samodzielnej metody pracy, takiej metody, którą uczeń będzie się stale posługiwał w dalszem życiu.

Zagadnienie pracy domowej ucznia szkoły powszechnem traktowane jest zarówno pod względem teoretycznym (rozdz. I i II), jak i praktycznym (rozdz. III, IV). Na tle nowych programów (rozdz. I, II, i III) rozpatrywane jest zagadnienie pracy domowej w odniesieniu do poszczególnych przedmiotów nauczania, przyczem najwięcej uwagi poświęca się nauczaniu języka polskiego, historji, geografji, rachunków (przedmioty artystyczne potraktowano bardziej pobieżnie). Na czoło zagadnienia wysuwa się organizacja pracy domowej ucznia (rozdz. III i IV), która ma polegać na umiejętnem łączeniu pracy domowej z pracą szkolną, przyczem „tematy prac domowych winny być tak starannie dobierane i obmyślane, jak i tematy wszystkich zajęć szkolnych".

Na uwagę zasługują proponowane przez autorów „zeszyty pracy uczniów", w których zapisywane byłyby zadane zagadnienia, opracowania i uwagi w związku z pracą domową uczniów, natomiast „dziennik pracy domowej", w którym nauczyciele zapisywaliby zadane prace wraz z ich przybliżonym czasem potrzebnym na wykonanie i każdorazowe uzgadnianie tych prac, uważam za zbędną pracę biurową.

Należałoby, mojem zdaniem, porozumiewać się na lekcjach z dziećmi w tej sprawie, co przy odpowiednio wyrobionej atmosferze zawsze daje pozytywne i pod względem wychowawczym dodatnie rezultaty. Słusznie też położony jest silny nacisk na higjenę i technikę uczenia się młodzieży, którą winny dzieci zdobyć w szkole, a w pracy domowej już świadomie i umiejętnie umieć się nią posługiwać.

Zagadnienie poprawiania prac domowych jest ujęte w myśl wskazań programu, a więc winno tu chodzić o wyrobienie systematyczności i odpowiedzialności za wykonaną pracę, a nie o uciążliwy nadzór, który nie sprzyja wyrobieniu samoodpowiedzialności. Jednak kontrola musi być i to tak zorganizowana, żeby nie obciążać zbytnio nauczyciela, a zarazem utrzymać ucznia w odpowiedniem nastawieniu do pracy.

Zagadnienie pracy domowej ucznia w szkole niżej zorganizowanej, gdzie klasy siłą rzeczy są łączone, a w związku z tem nauczyciel może tylko niewielką ilość czasu poświęcić na nauczanie, nabiera podwójnie wielkiego znaczenia. Chodzi tu o to, żeby uczniowie część pracy samodzielnej poświęcili na utrwalenie przerobionego materjału w szkole i opracowanie zupełnie nowych zagadnień z jednej strony, z drugiej zaś, żeby nie zniechęcić ucznia do pracy przez

nadmiar zajęć cichych, jakiemi są w przeważnej części prace domowe; podane są w książce różne sposoby organizowania pracy w tych warunkach, jak również różne jej rodzaje, poparte konkretnemi przykładami w odniesieniu do różnych przedmiotów nauczania.

Książka ze względu na szerokie ujęcie zagadnienia pracy domowej ucznia jako „zagadnienia uczenia dziecka samodzielnej pracy, zagadnienia, jak uczyć dziecko uczyć się" zasługuje na uważne przeczytanie. F. Szymanowski

H. Radlińska — Stosunek wychowawcy do środowiska społecznego. Szkice z pedagogiki społecznej. Nakładem „Naszej Księgarni". Warszawa 1935. Str. 323.

Dwa są główne postulaty dzisiejszej pracy w szkole, które zwrócą uwagę nauczycielstwa na powyższą książkę: tendencje środowiskowo-regjonalne w reformie ustrojowo-programowej i wynikające z nich nowe potrzeby samokształceniowe. Na tendencje środowiskowe, tak ważne pod względem dydaktycznym i wychowawczym, tem większą musimy zwrócić uwagę, że są one czynnikiem, wiążącym wszystkie inne t. zw. „nastawienia" i „pochylenia" programowe, możliwe w pracy realizacyjnej nauczyciela. Z pedagogiki znów środowiskowej, która posługuje się podstawowem pojęciem, jakiem jest środowisko wychowawcze, wypływa konsekwentnie nieodzowny postulat, mianowicie, potrzeba poznania wszystkich składowych elementów każdego danego środowiska wychowawczego, w którem nauczycielowi przyszło żyć i prowadzić pracę wychowawczą. Poznanie to można zdobyć jedynie przez bezpośrednie badanie środowiska, które w zasadzie nie jest rzeczą łatwą. Wchodzi bowiem tu w grę pewne minimum wykształcenia socjologicznego, wymagana jest znajomość psychologji najważniejszych grup społecznych, wiąże się wreszcie z tem potrzeba zdobycia dość precyzyjnych metod badawczych w rozwiązywaniu zagadnień stosunku wychowawcy do środowiska społecznego. Szkice z pedagogiki społecznej, zawarte w książce H. Radlińskiej, w pewnej mierze usiłują uczynić zadość tym nowym potrzebom wychowawczym. Konstrukcyjnie układ szkiców przedstawia się następująco:

I. Z dawnych rozważań o wychowaniu narodowem. Jest to najwcześniejszy chronologicznie szkic, przedstawiający ideologję grupy niepodległościowej z pierwszego dziesiątka bieżącego stulecia, w którym autorka wysuwa postulat naczelny: konieczność uspołecznienia wychowania, t. j. „materjalne udostępnienie go wszystkim dzieciom" oraz konieczność oparcia wychowania narodowego na zasadach pedagogiki społecznej.

II. Postawa wobec środowiska. Znajdujemy tutaj punkt widzenia pedagogiki społecznej i określenie z tego punktu widzenia pojęcia środowiska. Analiza stosunku, jaki zachodzi między światem wewnętrznym osobnika a światem otaczającym („zespół warunków, wśród których bytuje jednostka, i czynników, kształtujących jej osobowość, oddziaływujących stale lub przez czas dłuższy"), prowadzi autorkę do wyróżnienia: a) środowiska subjektywnego (indywidualne ustosunkowanie się osobnika do podniet i treści natury fizycznej, socjalnej, duchowej) oraz b) środowiska objektywnego (cały splot warunków zewnętrznych, faktycznie mogących oddziaływać na jednostkę, pobudzać jej inicjatywę, pomysłowość, produktywność, twórczość).

III. *Poznanie środowiska społecznego dla celów pracy wychowawczej.* Ten właśnie rozdział zawiera uwagi, dotyczące poszczególnych metod poznawczych środowiska, jak: swobodna obserwacja (osobista), badanie dokumentów i liczb, ankiety ustne i piśmienne, wywiady „środowiskowe", wreszcie uwagi o najprostszej technice utrwalania wyników badań. Odrębnie zostały omówione tu: oryginalny eksperyment w zakresie reorganizacji zapisów szkolnych jako wstępu do systematycznych badań nad rozwojem i potrzebami dziecka oraz zestawienie badań nad wpływem bezrobocia na dziecko.

IV. *Planowanie pracy wychowawczej na tle środowiska.* Szczególnie interesujące będą dla nauczycielstwa szkół I i II stopnia organizacyjnego rozważania autorki, dotyczące przystosowania szkoły powszechnej do potrzeb wsi. Znajdujemy bowiem w tej części wprowadzenie w zagadnienia takie, jak:Czy wieś pest dobrem środowiskiem wychowawczem? Jakie posiada wartości, jakich potrzebuje uzupełnień? Jaki jest stosunek oświaty wiejskiej do szkół średnich? Jak przygotować konkretny plan walki z drugorocznością w danem środowisku? i t. p. Obok potrzeb wsi wiele uwagi poświęcono działalności wychowawczej szkoły dokształcającej oraz reorganizacji szkół rolniczych, przeznaczonych „dla młodzieży dorastającej i dorosłej, która ma pozostawać we własnych gospodarstwach, przodować w pracach wsi" (str. 185).

V. *Na skrzyżowaniu rzeczywistości i zamierzeń.* Rozdział ten porusza zagadnienie uniwersytetu ludowego, osiedla szkolnego i wiejskiego domu ludowego w Warszawie.

VI. *Przypisy.* Zawierają na 55 stronach przegląd literatury, przeważnie nowszej oraz zestawienia bibljograficzne, obejmujące piśmiennictwo polskie i obce w zakresie omawianego zagadnienia. Ukazanie w nich czytelnikowi licznych kierunków poszukiwania dotychczasowych opracowań danego zagadnienia oraz podanie niespożytkowanych jeszcze materjałów źródłowych znacznie podnosi wartość książki, gdyż w ten sposób umożliwia nauczycielom i zespołom nauczycielskim (przedewszystkiem szkół wiejskich, dokształcających i zawodowych) rozpoczęcie dalszych studjów na własną rękę i zgodnie z osobistemi, bardziej zróżniczkowanemi zainteresowaniami badawczemi. I ostatnia uwaga. Piśmiennictwo w zakresie środowiska i jego funkcji wychowawczej w ostatnich latach znacznie wzrosło i wciąż wzrasta. Praca zaś H. Radlińskiej ma swoisty akcent. Wyróżnia się, mianowicie, dynamiką ujęcia głównego tematu, t. zn. środowiska, wynikającą z większego zainteresowania się autorki czynnikami przebudowy, koniecznością zmian, reform, postępu.

K. Greb

A. Piccard — *Na podbój stratosfery.* Tłum. i oprac. d-ra F. Burdeckiego. „Nasza Księgarnia" 1935.

„Na podbój stratosfery" jest pierwszym tomikiem bibljoteki „Ze świata przyrody". W książeczce tej opowiedziane są przeżycia i spostrzeżenia prof. Piccarda z lotów do stratosfery w 1931 i 32 roku. Treść oparta jest na odczycie prof. Piccarda, wygłoszonym w dn. 8 maja 1935 r. w Politechnice warszawskiej. Tomik ten, pomimo, że zawiera wiadomości naukowe, czyta się łatwo, jak coś

z beletrystyki. Treść jest podzielona na rozdziały, w tekście znajdują się fotografje i mapki.

„Na podbój stratosfery" — to książeczka niezbędna dla nauczyciela przyrodnika i geografa; znajdzie on w niej cenne wiadomości naukowe. Mogą ją czytać już dzieci z najstarszych roczników szkół powszechnych; jedynie pierwszy rozdział będzie dla nich niedostępny. Książeczka ta przeniesie młodzież jakby w krainę baśni pełnej niespodzianek. Trzeba ją poznać samemu i dać ją poznać młodzieży — bo uczy i pobudza do zastanawiania się nad możliwościami genjuszu ludzkiego. Gdy znajdzie się w bibljoteczce jakiejś organizacji, działającej na wsi, będzie źródłem do ciekawych dysput i dociekań zarówno naukowych, jak i wychowawczych, które można wykorzystać w świetlicy. Cena przystępna — 1 zł. 20 gr. A. S.

Z CZASOPISM PEDAGOGICZNYCH

Prasa pedagogiczna o zajęciach cichych ucznia.

Metodyka nauki cichej ucznia jest „na dorobku". Zjawia się w naszem szkolnictwie nie jako „nowinka", lecz gruntownie przemyślana i konsekwentnie realizowana reforma szkolna (ustrojowa). Jako postulat dydaktyczny nauka cicha uzupełnić ma naukę głośną i służyć w szczególności do utrwalania i stosowania wiadomości, nabytych podczas nauki głośnej, a nadto do samodzielnego przygotowania i opracowywania nowego dostępnego tematu (§ 54 „Statutu"). W tym względzie może być realizowana w szkołach powszechnych wszystkich stopni organizacyjnych. Jako postulat organizacyjny wynika z konieczności stosowania nauki w kompletach, złożonych z klas, uczących się równocześnie w tej samej izbie pod kierunkiem jednego nauczyciela (§ 48 „Statutu"). Nauczanie zaś w kompletach odgrywa największą rolę w szkołach powszechnych I-go stopnia o 1 nauczycielu, II-go stopnia o 3 i 4 nauczycielach oraz III-go stopnia o 5 nauczycielach. Tu też zajęcia ciche nabierają specjalnego znaczenia, a ich organizowanie wymaga od nauczyciela wielkiej pomysłowości i przygotowania dydaktycznego.

Jeśli chodzi o praktyczne rozwiązane sprawy nauki cichej na terenie szkoły polskiej, nie możemy w zasadzie opierać się na importowanych kierunkach i sposobach nauczania. Te wprawdzie nigdy nie zadawalały, ani naszych władz szkolnych, ani szerokiego ogółu nauczycielstwa, zmuszonego z konieczności (klasy łączone) na własną niejako rękę i odpowiedzialność stosować ten rodzaj pracy ucznia, co pozwoliło w rezultacie osiągnąć pewne własne doświadczenie o swoistej wartości dydaktycznej. Tem niemniej opracowanie i rozesłanie przez M. W. R. i O. P. do nauczycielstwa wraz z odpowiednią ankietą projektu programów nauki dla szkół powszechnych I-go i II-go stopnia, zmusza nauczycielstwo do głębszego zainteresowania się zagadnieniem nauki cichej i współpracy w tym zakresie z twórcami programów. Wyrazem tych wspólnych zainteresowań są odnośne głosy w bieżącej prasie pedagogicznej, względnie specjalne publikacje. Notujemy tutaj parę takich głosów z N-ru 14-go „Przyjaciela Szkoły" z r. 1935.

Artykuł wstępny S. Racinowskiego przedewszystkiem podaje kilka sposobów zbiorowego przepracowania zajęć cichych w klasach łączonych. Autor, mianowicie, zaleca:

1-o przedyskutować na posiedzeniach nauczycielskich konferencyj rejonowych zagadnienie nauki cichej i jej współudziału z nauką głośną,
2-o przedyskutować to zagadnienie na posiedzeniach rad pedagogicznych,
3-o zademonstrować typy lekcyj w klasach połączonych z naciskiem na zajęcia ciche,
4-o wyniki obrad i doświadczeń przesyłać do prasy pedagogicznej (str. 655).

Następnie proponuje zgrupowanie wszystkich tematów, podejmowanych przez zespoły nauczycielskie dokoła trzech punktów węzłowych, według nakreślonego planu:

A. Nauka cicha a metoda nauczania.
B. Nauka cicha a przedmioty nauczania.
C. Nauka cicha a poszczególne klasy.

Skolei S. Brodecki w artykule p. t. „Sposoby prowadzenia zajęć cichych w klasach I i II w oddziałach połączonych" wylicza różne formy zajęć cichych, ilustrując je licznie konkretnemi przykładami ćwiczeń w zakresie poszczególnych przedmiotów nauczania.

Wreszcie M. Bubniak w krótkiem sprawozdaniu charakteryzuje rezultaty pracy, osiągnięte na tegorocznym nauczycielskim kursie wakacyjnym w Toruniu. Był to pierwszy i narazie jedyny kurs, którego główny temat stanowiła „Nauka cicha na poziomie szkół I-go stopnia organizacyjnego o jednym nauczycielu". Kursy takie niewątpliwie zasługują na większe rozpowszechnienie, jeśli weźmiemy pod uwagę, iż uczestnicy kursu mieli możność „uporządkowania i ujęcia w pewien logiczny całokształt własnych, aczkolwiek trafnych, to jednak chaotycznych spostrzeżeń i doświadczeń z praktyki szkolnej" (str. 670). Zasługuje też na podkreślenie uwypuklenie w programie kursu całokształtu zagadnień, należących do zakresu omawianego problemu dydaktycznego, o czem może świadczyć następujący podział tematów: 1) Tematy lekcyj cichych. 2) Formy pracy cichej w ciągu lekcji. 3) Charakter nauki cichej. 4) Pomoce naukowe w nauce cichej. 5) Technika pracy cichej. 6) Kontrola pracy cichej. 7) Indywidualizacja w nauce cichej. 8) Korelacja a nauka cicha. 9) Czas trwania nauki cichej. 10) Stosunek ilościowy nauki cichej do nauki głośnej. 11) Wyniki nauki cichej.

Notując powyższe uwagi i głosy nie wątpimy, iż za tym pierwszym przykładem pójdą inne i że wszystkie razem przyniosą praktyce pedagogicznej całkiem nowe wskazania dydaktyczno-metodyczne, z których każdy nauczyciel stworzy sobie indywidualnie i już bezpośrednio takie formy i przykłady zajęć cichych ucznia, jakie w lokalnych stosunkach szkolnych okażą się najodpowiedniejsze.

K. G.

REDAKTORZY: MIECZYSŁAW KOTARBIŃSKI
STANISŁAW WIĄCEK
REDAKTOR ODPOWIEDZIALNY: LUDWIK PAWŁOWSKI

WYDAWCA W IMIENIU ZWIĄZKU NAUCZYCIELSTWA POLSKIEGO:
STANISŁAW MACHOWSKI

REDAKCJA RĘKOPISÓW NIE ZWRACA